

Lenzen, Dieter

Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. Oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 75-91. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Lenzen, Dieter: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. Oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 75-91 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223317 - DOI: 10.25656/01:22331

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223317>

<https://doi.org/10.25656/01:22331>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts

oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?

0. Postmoderne als analytischer Begriff

Von einem postmodernen Jahrzehnt zu sprechen, ist eine riskante Sache. Das gibt Anlaß zu Mißverständnissen, besonders wenn von dessen Ausgang die Rede ist. Da mag der eine empört sein, daß das, was als Epoche gedacht war, auf diese Weise zur Mode herabklärt werde, die sich überlebt habe, und diejenigen, die sich vorsichtshalber gar nicht erst damit befaßt haben, da sie, zumindest in der Pädagogik, ohnedies nichts anderes erwarten als Theoriemoden, diese mögen triumphieren und sich in ihrer intellektuellen Abstinenz gerechtfertigt sehen. Keine dieser Einstellungen soll gerechtfertigt werden, wenn vom Ausgang des postmodernen Jahrzehnts die Rede ist.

Das, was wir in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren zur Kenntnis nehmen konnten, wenn wir aufmerksam sein wollten, war doch dieses: Das Unbehagen an der großen Theorie, an den Meta-Erzählungen, wie LYOTARD sie nannte, eine Ernüchterung über die Implikationen des sogenannten Fortschritts von Tschernobyl bis zum Archipel Gulag, ein diffuses Lebensgefühl, die Unerträglichkeit des uniformen rechten Winkels in der Architektur, diese und andere Irritationen in unserer Kultur hatten einen Namen gefunden, der als eine Art Passepartout-Begriff fungierte. Aber mit dem Begriff Postmoderne wurden nicht nur eine Kulturanalyse gekennzeichnet, sondern auch, gewissermaßen konstruktiv, die Konsequenzen, die sich für die Menschen aus dem Verlust des Glaubens an die Legitimität wie die Machbarkeit des Unternehmens Moderne ergaben: Ein Bekenntnis zur Pluralität der Lebensstile, die Suche nach Individualität statt Identität, die Selbstinszenierung, die Bereitschaft, verschiedene Identitäten in der einen Person zu realisieren, die Forderung nach Konfliktfähigkeit und Toleranz gegenüber den Individualitäten der anderen.

Wir sehen: Mit dem Begriff der Postmoderne wurden Erscheinungen und Absichten mehr angedeutet als charakterisiert, die keineswegs von einem auf den anderen Tag entstanden waren, sondern teilweise bis in die erste Hälfte dieses Jahrhunderts zurückreichten. Die eigentliche Provokation bestand aber darin, daß diese Erscheinungen, anders als noch 1968, nicht mehr kultur- oder gesellschaftskritisch gebrandmarkt wurden, sondern daß aus der Analyse nicht die Forderung nach Veränderung, vielmehr nach Affirmation resultierte.

Wer sich deshalb als Wissenschaftler damit befaßte, lief unmittelbar Gefahr, ein Label angeheftet zu bekommen: reaktionär. Die Aufnahme nur der analytischen Ergebnisse postmodernen Arbeitens brachte manchem bereits den Verdacht ein, dem Luxusbauschmerz einer kleinen Clique von Intellektuellen zu frönen, und ein aufrechter Kritiker wie LAERMANN ging sogar so weit, metaphorisch zur Bücherverbrennung und zum Forschungsverbot für Postmoderne aufzurufen (LAERMANN 1985). Spätestens in diesem Augenblick

mußte dem Beobachter klar sein, daß es um mehr ging als ein Modephänomen. Modeschöpfer verbrennt man nicht.

Folgerichtig blieb der Versuch, die Diskussion auch in die Erziehungswissenschaft zu tragen, von ähnlichen Begleiterscheinungen nicht unverschont. Einer kurzen Phase des Totschweigens folgte eine solche der Ausgrenzungsversuche, und vielleicht ist es besonders den unübersehbaren Ereignissen zwischen Elbe und Ural sowie den jetzt ans Licht tretenden Ungeheuerlichkeiten jenes Unternehmens zu verdanken, daß die Einsicht dafür wuchs, ein und dasselbe theoretische Projekt könnte im Zusammenhang mit den Entsetzlichkeiten westlicher wie östlicher Provenienz stehen. Nachdem es also möglich geworden ist, nun auch in der Pädagogik in breitem Maße über Modernisierung und Modernitätskritik zu sprechen, ist vielleicht auch über mögliche Folgerungen aus den Irritationen des postmodernen Jahrzehnts nachzudenken. Denn was mit ihm endet, ist sicher der Effekt der Überraschung, die Provokation, das zu sagen, was man sieht, – nicht jedoch sind die beschriebenen Erscheinungen zu einem Ende gekommen. Sie stehen vielmehr in einem Kontinuum der Moderne, das es im übrigen wohl verbietet, den Postmoderne-Begriff als Epochenbezeichnung anzusetzen. Vielleicht verhält es sich damit so ähnlich wie mit dem Expressionismus: eine zeitlich begrenzte Artikulation, deren Substanz indessen präsent geblieben ist.

Mir scheint es deshalb für die Erziehungswissenschaft angemessen zu sein, den Postmoderne-Begriff als einen kulturanalytischen zu verwenden und nach der „condition postmoderne“ in der Erziehung zu fragen. Die daraus zu gewinnenden Folgerungen sind aber nicht Bestimmungsstücke einer postmodernen Pädagogik, – das scheint mir eine affirmative Irreführung zu sein. Ich möchte vielmehr für einen Typus von Pädagogik optieren, den ich vorläufig „Reflexive Erziehungswissenschaft“ nenne und der als ein Typus neben anderen Konsequenzen nicht nur aus der condition postmoderne zu ziehen wäre, sondern vielmehr deshalb nötig scheint, weil zu dieser condition die Vielfalt der pädagogischen Theorien gehört, die nicht wieder in Frage gestellt werden sollte. Reflexive Erziehungswissenschaft wäre deshalb eine auf die anderen Pädagogiken wie auf die Erscheinungen von Erziehung rückbezügliche, sich im wörtlichen Sinn rückbeugende Befassung mit Erziehung und den ihr korrespondierenden Wissenschaftsfragmenten.

Angeichts der, um einen Terminus von MARQUARDT anzuwenden, offensichtlichen „Unvermeidlichkeit“ der Erziehungswissenschaft bedarf es einer wissenschaftlichen Befassung mit den Implikationen, die diese unvermeidliche Pädagogik besitzt. Reflexive Erziehungswissenschaft ist also keine Handlungswissenschaft, die darüber Auskunft gäbe, was erzieherisch zum gegenwärtigen historischen Zeitpunkt in dieser Kultur getan werden soll, sondern sie setzt in realistischer Einschätzung der institutionellen Faktizitäten von Erziehungswissenschaft deren Existenz bereits voraus. Auf sie und auf die von ihr angeleiteten Wirklichkeitssegmente bezieht sie sich.

1. Zwei Dimensionen Reflexiver Erziehungswissenschaft – ein Hinweis

Ich gehe davon aus, daß sich eine solche reflexive Beschäftigung auf drei Dimensionen des Wissens beziehen muß, die sie nach der sogenannten realistischen wie der kritischen Wende als in den letzten dreißig Jahren entstanden vorfindet. Sie muß sich beziehen auf Erziehung, die sich als Technik versteht und deren korrespondierendes Wissenschaftsverständnis ein technologisches ist. Sie muß sich beziehen auf ein im philosophischen Sinne

praktisches Verständnis der Erziehungsaufgabe wie der Erziehungswissenschaft, und sie muß sich auf das beziehen, was seit 1968 entstanden ist, auf Erziehung als „Erziehung zur Emanzipation“ und ihr theoretisches Pendant, auf Kritische Erziehungswissenschaft.

Die Herkunft dieser drei Dimensionen ist unverkennbar (vgl. HABERMAS 1968). Sie ist nostalgisch und nicht argumentativ. Gleichwohl haben viele von uns sich angewöhnt, in diesen Dimensionen zu denken, so daß wir uns bei ihrer Reflexion auf sie beziehen dürfen. Fundamentale Prämissen aller drei Dimensionen sind ins Gerede gekommen. Die ihnen korrespondierenden Metaerzählungen von der technischen Beherrschung der Natur, von der Orientierung der Sozialität durch Wissenschaft und von der Emanzipation der Gattung wie des einzelnen haben an Zustimmungsfähigkeit verloren. Dieser Verlust äußert sich in Krisenmomenten insbesondere der handlungsorientierten Wissenschaften. Sie haben auch vor der Pädagogik nicht haltgemacht.

So spiegelt sich in der ersten Dimension der Verfall der Kategorien wissenschaftlicher Wahrheit und empirischer Kausalität erziehungswissenschaftlich in dem Eindruck, daß etliche Ergebnisse erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik kontingent seien. Zumindest für den uneingeweihten Verbraucher pädagogischen Wissens ist das Prinzip derartiger wissenschaftlicher „Wahrheit“ als solches zweifelhaft geworden, wenn er z.B. von Vertretern desselben Faches hören muß, daß Begabung vornehmlich genetisch determiniert sei oder – im Gegenteil – ein fast ausschließliches Sozialisationsprodukt: daß Koedukation die Bildungschancen für Mädchen verbessere bzw. umgekehrt verschlechtere: daß größere Schulsysteme mit einem großen Angebot den Zwergschulen vorzuziehen seien bzw. daß das Gegenteil der Fall sei, weil Zwergschulen mehr menschliche Intensität gewährleisten oder: daß Legasthenie eine angeborene Schwäche sei bzw. vielmehr das Produkt eines komplizierten Sozialisationsprozesses. Wenn wir nur das scheinbar harmlose Phänomen der Legasthenie heranziehen, sehen wir im übrigen sofort, daß Pädagogik „gefährlich“ sein kann. Denn je nachdem, ob Bildungspolitikern sich dafür entscheiden, den für genetisch gehaltenen Defekt aus grundrechtlichen Erwägungen aus den Selektionskriterien der Schullaufbahn herauszuhalten oder ihn, wie in Berlin, als eine vom einzelnen zu verantwortende Leistungsschwäche anzusehen und ihn auf Zeugnisnoten, Versetzung und Schulerfolg durchschlagen zu lassen, hängt ein Stück des Lebenslaufes von menschlichen Individuen an den so oder so hervorgebrachten, vermeintlich objektiven Forschungsergebnissen. Für lese-rechtschreibschwache Kinder in Berlin ist die Existenz eines solchen Effektes den Betroffenen zuschreibenden Erziehungswissenschaft schlicht riskant. Ihre Lebensqualität hängt zumindest partiell davon ab. Erziehungswissenschaft erzeugt Risiken und ethische Probleme, nicht nur in ihren Resultaten, sondern auch im Forschungsprozeß selbst. Während es zum Beispiel in der medizinischen Forschung inzwischen durch die Tätigkeit von Ethik-Kommissionen schwierig geworden ist, kranken Menschen neue Medikamente vorzuenthalten, weil sie einer Kontrollgruppe zugeordnet werden, die nur Placebos erhält, machen sich Erziehungswissenschaftler normalerweise keine Gedanken darüber, wenn sie in Modellversuchen ausgewählten Kindern eine ja wohl für besser gehaltene Form des Unterrichts oder der Betreuung zukommen lassen als denen, die an einem solchen Versuch nicht teilnehmen. Insofern ist es zumindest nicht abwegig, über eine freiwillige Selbstkontrolle erziehungswissenschaftlicher Forschung nachzudenken, und zwar sowohl im Hinblick auf die unmittelbaren Begleiterscheinungen dieser Forschung als auch in Hinsicht auf die Risiken vorschnell für wahr erklärten Verfügungswissens über Erziehungswirklichkeit. In der ersten Dimension ist Reflexive Erziehungswissenschaft deshalb eine Form von Pädagogik, die sich, analog zur Technikfolgenabschätzung, mit der Definition, Abschät-

zung, Vermeidung und schlimmstenfalls Verteilung der Risiken bzw. Implikationen von Erziehung und Pädagogik befaßt.

In der zweiten Dimension geht es nicht um erfahrungswissenschaftliche Pädagogik, sondern um Systematische Erziehungswissenschaft. Der offen ausgesprochene Verdacht, Allgemeine oder Systematische Erziehungswissenschaft erwecke gelegentlich den Eindruck, als ob sich ihre Theorien nicht mehr auf eine Wirklichkeit, auf Erziehung bezögen, sondern nur noch auf sich selbst, findet heute nicht mehr nur Kritiker, sondern auch Zustimmung, zumindest bei den Menschen der sogenannten Praxis, die sich mit einem Orientierungsanspruch ihrer Berufsdisziplin konfrontiert sehen, den sie in ihrer Berufstätigkeit gar nicht einlösen können. So fühlen sie sich in einer Art Beziehungsfalle, in der ihnen einerseits Emanzipationsverpflichtungen für die nachwachsende Generation im Weltmaßstab (Höherbildung der Menschheit) auferlegt werden, ohne daß sie andererseits den Eindruck haben, die so fordernden Erziehungstheoretiker wüßten noch, wovon sie redeten angesichts wuchernder Staatspädagogik in allen Lebensbereichen, angesichts gleichzeitig steigender Klassenfrequenzen, verschwindender Erziehungsrechte der Eltern und angesichts der ganz banalen Erfahrung, daß Kinder sich, Motivation hin, Selbstbestimmung her, in aller Regel niemals 13 Jahre lang freiwillig in einer Lernanstalt kasernieren ließen. Trotz dieses Gewaltverhältnisses wird, bisweilen anthropologisierend, von einer universalen Erziehungstatsache gesprochen, aus der nicht nur der Orientierungsanspruch einer entsprechenden Erziehungswissenschaft universal abgeleitet wird, sondern noch allerlei andere vermeintliche anthropologische Konstanten oder doch wenigstens soziale Kryptokonstanten und mit ihnen verknüpfte Forderungen an den Bildungsprozeß. Vorstellungen von der tabula rasa, die das Kind sei, gehören hierhin ebenso wie solche von der notwendigen Verfrühung des Lernens, die von der Lebenslänglichkeit (life-long-learning) der Schüler, der „Mensch als Nachfolger“ (imitatio), der Lehrer als Vater oder wenigstens als Agent des Vaters Staat, die Familie als wenn nicht kriminelle so doch erziehungsunfähige Vereinigung, Erziehung als ein Vorgang, der schon durch seinen bloßen Besserungsanspruch für die Gattung reichlich Legitimation bezieht.

Reflexive Erziehungswissenschaft hätte in dieser zweiten Dimension in historisch-anthropologischer Einstellung nach den Mythen zu fragen, von denen (nicht nur) erziehungswissenschaftlich systematische Theorie geprägt ist, um ihren Universalitätsanspruch zu problematisieren, um zu verhindern, daß unter Berufung auf vermeintliche Konstanten oder doch Quasi-Konstanten des Menschseins pädagogische Operationen gefordert werden, die historisch benötigt werden, ohne anthropologisch notwendig zu sein. Während also pädagogisches Risikowissen Antworten auf die Frage nach den zukünftigen Implikationen technischen Verfügungswissens gibt, soll eine Mythologie der Erziehung Antworten auf die Frage nach den vergangenen mythischen Implikationen gegenwärtigen Orientierungswissens geben.

Ich begnüge mich für die erste und zweite Dimension Reflexiver Erziehungswissenschaft mit diesen Andeutungen, weil ich sie an anderer Stelle ausführlich dargestellt habe (vgl. LENZEN 1991). Ich halte noch einmal fest, daß reflexive, sich beugende, zurückbeugende Pädagogik keinen Dominanzanspruch enthalten kann, daß sie einem liberalen Wissenschaftsverständnis folgt, welches von der Existenz und deren Berechtigung einer erziehungswissenschaftlichen Vielfalt ausgeht, in die Zukunft gedacht, warnt, statt steuern zu wollen und, in die Vergangenheit projiziert, auf Spurensuche geht, statt universalistisch zu rechtfertigen.

2. Zu einer dritten Dimension

Die dritte Dimension einer Reflexiven Erziehungswissenschaft stellt den Kern der folgenden Überlegungen dar. Ihr will ich mich ausführlicher widmen, weil mir hier bislang nur eine Denkrichtung vorschwebte, die ich ein wenig weiter verfolgen möchte. In dieser Dimension wendet sich Reflexivität um in die Diskussion der Frage, was denn zu tun sei. Gibt es, so könnte man auch fragen, einen an der Postmoderne-Diskussion geschulten Typus von Erziehung, der noch bleibt, oder muß eine reflexive, analytische Erziehungswissenschaft sich mit Aufklärung über Risiken einerseits und Geschichtsklitterung andererseits begnügen?

2.1 Pädagogische Methexis

In einer Annäherung an dieses Problem möchte ich tentativ eintreten für eine Tätigkeit oder mehr für einen Habitus, die oder den ich als pädagogische Methexis bezeichne. Ich möchte mir wünschen, daß über die bisweilen aggressive Desillusionierung bezüglich der Risiken und Implikationen unseres Tuns hinaus hier ein begütigender Weg sichtbar würde, der den Erwartungen unserer Kultur an Freiheit und Toleranz gemäß ist. Es ist der Weg der vernachlässigten Ästhetik. – Methexis bedeutet bei PLATON „Teilhabe“. Der Mensch hat Teil an der Idee des Menschen, nicht dadurch, daß der Erzieher den Zögling zu einem Abbild der Idee macht, wie uns die Aufklärung in säkularisierter imago-dei-Pose glaubhaft machen will, sondern er ist dieser Teil immer schon. Keine Institution, die Theologie und ihre Nachfolgerin, die Pädagogik nicht, ist berechtigt, für sich Leistungen der Beihilfe zur Menschwerdung zu beanspruchen. Eine Aktivität, die auf solcherart Ansprüchen gründet, kommt nämlich kaum darum herum, Normen des Menschseins zu formulieren, auf die hin ihre Objekte, die Zöglinge, auszurichten seien. Die nach NIETZSCHE noch einmal provozierende postmoderne Rede davon, daß nicht nur Gott, sondern auch der Mensch tot sei, will nichts anderes besagen, als daß das Projekt Mensch als Finale von Höherbildungsansinnen substantiell nicht mehr begründet werden kann.

Über eine in diese Richtung weisende Teileinsicht verfügte bereits die Kritische Erziehungswissenschaft, soweit sie sich nicht kritisch-konstruktiv verstand und damit bereits den Boden der Kritischen Theorie verließ (vgl. z.B. KLAFKI 1976 oder SCHALLER 1979). So bestand BLANKERTZ nachhaltig darauf, daß das „Bessere“ nicht inhaltlich vorweggenommen werden dürfe (vgl. BLANKERTZ 1979, S. 38), und MOLLENHAUER verzichtete bei seiner Rezeption des Symbolischen Interaktionismus auf die Entwicklung einer pädagogischen Handlungstheorie. Ich erinnere mich noch sehr gut daran, wie wir mit dem Ansatz didaktischer Strukturgitter versucht haben, den Lehrern und Schülern Kriterien an die Hand zu geben, mit denen Inhalte des Unterrichts so strukturiert werden sollten, daß die Schüler selbst in der Lage sein würden, die kritische Dimension der Themen des Unterrichts zu entdecken, und wie wir uns gegenüber den Lehrern des Modellversuchs Kollegschule hartnäckig weigerten, eine Positivsetzung von Inhalten und Themen des Unterrichts vorzunehmen, weil wir – in völliger Übereinstimmung mit den Grundlagen der älteren Kritischen Theorie – der festen Überzeugung waren, daß man Emanzipation von unnötigen sozialen Zwängen nicht werde positiv herstellen können, sondern daß es lediglich die Aufgabe von Unterricht und Erziehung sein dürfe, in ideologiekritischer Absicht, objektiv überflüssige Herrschaft als solche zu kennzeichnen, in der bei HABERMAS aufgesogenen

Überzeugung, daß die Vernunft über eine Kraft der Selbstdurchsetzung verfüge, die dann alles weitere veranlassen werde: Emanzipation der Schüler, der Menschen, Besserung der Verhältnisse, wo nicht sozialistische Revolution so doch wenigstens sozialdemokratische Reform. Machen wir uns nichts vor, diese Vision ist gescheitert. Eine Revolution fand nicht statt, die gehabten Reformen sind nicht das Produkt negativer Kritik, sondern ein solches der kritisch-konstruktiven Wendung und deshalb eben Produkte des Staatsapparates und nicht der Betroffenen. Wir dürfen uns nicht beklagen. Wir sind gewarnt worden. JÖRG RUHLOFF hatte auf den Zirkel folgenloser Ideologiekritik (vgl. 1979, S. 186ff.) hingewiesen, und DIETRICH BENNER hatte seine „Anleitung der Positivsetzung“ gegen bloße negative Kritik der Kritischen Erziehungswissenschaft gehalten (BENNER 1973, S. 337).

Aber dadurch wäre das Problem nicht zu lösen gewesen. Die theoretischen Aussichten waren nicht eben rosig. Es schien, als hätten wir keine andere Wahl denn diejenige zwischen dem Verharren in bloßer negativer Kritik, mit dem guten Gefühl, den Menschen die Richtung ihrer Emanzipation nicht auch wieder vorschreiben zu wollen oder im Gegenteil, aus Angst vor der Folgenlosigkeit, die Menschen bei der Hand zu nehmen. Wenn man so will, waren dieses zwei Varianten des Theorie-Praxis-Problems. Indessen ist diese von Pädagogen bevorzugte Codierung und der mit ihr insgeheim häufig einhergehende Vorwurf, die eine tue nicht genug für die andere, irreführend. Diese Codierung geht nämlich davon aus, daß es einen nicht irritierbaren referentiellen Zusammenhang zwischen dem Reden über eine Sache (Theorie) und der Sache selbst (Praxis) gibt. Genauer: Es wird so getan, als gäbe es eine Wirklichkeit, eine Erziehungswirklichkeit, die einerseits mit wissenschaftlichen Methoden erforscht und beschrieben und andererseits umgekehrt aufgrund so gewonnener Erkenntnisse von außen beeinflusst werden könnte. Kurzum: Als wir in den 70er Jahren glaubten, vor der so gekennzeichneten Alternative aus negativer Kritik oder positiver Einflußnahme zu stehen, lag die postmoderne Provokation noch vor uns. Wir glaubten, auch wenn wir KANT gelesen hatten, daß die sogenannte Wirklichkeit unabhängig von unserem Bewußtsein existiere und folglich objektiv zu beschreiben sei, und wir glaubten, daß die Zeichen unserer Rede und unseres unablässigen Schreibens über pädagogische Sachverhalte in einer ungebrochenen Referenz zu jener Wirklichkeit standen. Diejenigen unter uns, die BAUDRILLARD noch nicht kannten, waren noch nicht von der Idee berührt worden, es könnte so sein, daß die Zeichen unserer Rede nicht nur nicht mehr auf etwas Reales, sondern schon nicht einmal mehr auf andere Zeichen verwiesen, sondern vielmehr begannen, sich nur noch auf sich selbst zu beziehen. Natürlich, das war eine Provokation, eine Unverschämtheit vielleicht und existentiell bedrohlich, wenn man diesen Gedanken auf Theorieprodukte Allgemeiner Pädagogik bezog. Könnte es sein, daß dieser Typus von Metatheorie gar nicht mehr versuchte, sich auf erzieherische Wirklichkeit zu beziehen, sondern daß er nur noch in sich selbst kreiste? Welche Form der Selbstreflexion diese Provokation auch immer nach sich ziehen mochte, mir scheint, daß sie den Weg dafür frei gemacht hat, darüber nachzudenken, welche Konsequenzen aus dem unübersehbaren Referenzverlust zu ziehen seien. Eine frühe, noch in der Schematik des Theorie-Praxis-Problems befangene Lösung schien das Konzept der „Alltagswende“ zu sein. Es lief toto grosso darauf hinaus, die Theorie zu verändern, und zwar so, daß sie der Wirklichkeit wieder näherzukommen drohte. Handlungsforschung war ihre methodologische Tochter, Alltagsorientierung, insbesondere in der Sozialpädagogik, ihr vielleicht reformpädagogischer, in jedem Fall aber hemdsärmeliger Habitus. Dieser Rettungsversuch in der letzten Stunde der 70er Jahre war ein typisch pädagogischer, weil er so gutwillig war.

2.2 Autopoiese und Selbstorganisation

Dabei geriet eine Möglichkeit der Lösung nicht in das Gesichtsfeld, die in einer Vielzahl anderer Wissenschaften Aufmerksamkeit erregte: zu akzeptieren, daß ein Referenzverlust besteht, diesen nicht durch eine Wirklichkeitsanreicherung der Theorie auszugleichen, sondern ihn als ein prinzipielles Datum menschlicher Erkenntnis zu bewerten. Ich rede von dem, was man als den Diskurs des Radikalen Konstruktivismus bezeichnet, meine innerhalb dessen den kognitionstheoretischen oder auch erkenntnistheoretischen Konstruktivismus und weise auf folgende Grundüberlegungen dieses Konzepts hin, das ursprünglich aus der Neurophysiologie und -biologie stammt, mit philosophischen Vorstellungen von KANT, PEIRCE und WITTGENSTEIN verknüpft, sowie mit der PIAGETSchen Kognitiven Psychologie und dem Modell autopoietischer Systeme assimiliert wurde:

1. Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch abgeschlossen. Es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
2. Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation und Bedeutungszuweisung interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.
3. Beobachtung ist aus Unterscheidungen assimilierte, sprachliche Beschreibung.
4. Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist eine Fiktion. Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres empirischen Gehalts (Wahrheit), sondern hinsichtlich ihrer Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen (vgl. KNORR-CETINA 1989, S. 88f.).

In den Worten LUHMANNs: „Der Schritt zum ‚Konstruktivismus‘ wird nun mit der Einsicht vollzogen, daß es nicht für Negationen, sondern schon für Unterscheidungen und Bezeichnungen (also: für Beobachtungen) in der Umwelt des Systems keine Korrelate gibt. Das heißt nicht (um es immer wieder zu sagen): die Realität der Außenwelt zu bestreiten“ (LUHMANN 1990, S. 40).

Und: „Kognitiv muß daher alle Realität über Unterscheidungen konstruiert werden und bleibt damit Konstruktion. Die konstruierte Realität ist denn auch nicht die Realität, die sie meint; und auch dies ist erkennbar, aber wiederum nur mit Hilfe eben dieser Unterscheidung erkennbar. Für die Erkenntnis ist nur das, was jeweils als Unterscheidung fungiert, eine Realitätsgarantie, ein Realitätsäquivalent. Präziser könnte man auch sagen: daß die Unterscheidung Realität garantiert, liegt in ihrer eigenen operativen Einheit; aber gerade als diese Einheit ist die Unterscheidung ihrerseits nicht beobachtbar – es sei denn mit Hilfe einer anderen Unterscheidung, die dann die Funktion der Realitätsgarantie übernimmt“ (ebd., S. 50f.).

Die konstruktivistische Konzeption ist aber nun nur auf den ersten Blick eine Angelegenheit der reinen Erkenntnistheorie. So schreibt MATURANA in „Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit“:

„Erkennen wird dadurch gleichbedeutend mit Leben, es besteht nicht mehr darin, eine Außenwelt zu erfassen. Erkennen heißt in einem Beschreibungszusammenhang zu leben, nicht Gegenstände zu beschreiben, sich in operationalem Konsens mit anderen zu bewegen, nicht eine vom Erkennenden unabhängige Wahrheit zu erwerben“ (MATURANA 1985, S. 28). Oder noch pointierter: „Erkennen hat es nicht mit Objekten zu tun, denn Erkennen ist effektives Handeln; und indem wir erkennen, wie wir erkennen, bringen wir uns selbst hervor“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 262). – Mit anderen Worten: Der Prozeß der Kon-

struktion von Wirklichkeit ist zugleich ein Prozeß der Selbsterschaffung, der Autopoiese, wie MATURANA es nennt, oder der Selbstorganisation.

Es leuchtet unmittelbar ein, daß eine solche Vorstellung für den Prozeß, mit dem Pädagogen es zu tun haben, bedeutsam sein muß. Wir fragen uns sogleich, wie sich Selbstorganisation zu Erziehung oder Sozialisation verhält und haben inzwischen von LUHMANN und seinen Rezipienten in der Erziehungswissenschaft auch eine Reihe diesbezüglicher Auskünfte erhalten.

Aber zunächst einmal: Wenn der Lebensprozeß als Vorgang ständiger Selbstorganisation oder Autopoiese gedacht wird und wenn Leben mit Erkennen als Konstruktion als Wirklichkeit identisch ist, dann erscheint Leben in einem Beschreibungszusammenhang als eine notwendige Voraussetzung für Selbstorganisation. Noch schärfer: Es ist eine hinreichende Voraussetzung, denn die Teilhabe an einem solchen Zusammenhang gewährleistet bereits Selbstorganisation. Ich erinnere an meine Bemerkung von vorhin, daß es keiner pädagogischen Aktivität bedarf, um einen solchen Prozeß in Gang zu setzen. Selbstorganisation findet bei jedem lebenden Organismus immer schon statt, wenn er methektisch mit Wirklichkeit, im Falle der Sozialisation: mit Kultur, verbunden ist.

Und noch etwas: Autopoietische Einheiten sind als autonome gedacht: „Ein System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzmäßigkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 55). Wir entdecken hier eine Nähe zu SCHELLING, für den Leben ein irreduzibles Vermögen der Individuierung besaß. Daraus resultiert produktive Freiheit, als in der Natur fundiert. Diese Auffassung überbietet noch die Sicht KANTS, der den Prozeß der Selbstorganisation aber immerhin *expressis verbis* bereits sah: „In einem solchen Produkte der Natur wird ein jeder Teil, so, wie er nur durch alle übrigen da ist, auch als um der andern und des Ganzen willen – existierend, d.i. als Werkzeug (Organ) gedacht: welches aber nicht genug ist (denn er könnte auch Werkzeug der Kunst sein, und so nur als Zweck überhaupt möglich vorgestellt werden); sondern als ein die andern Teile (folglich jeder den andern wechselseitig) hervorbringendes Organ, dergleichen kein Werkzeug der Kunst, sondern nur der allen Stoff zu Werkzeugen (selbst denen der Kunst) liefernden Natur sein kann: und nur dann und darum wird ein solches Produkt, als organisiertes und sich selbst organisierendes Wesen, ein Naturzweck genannt werden können“ (KANT 1790, S. 291f.).

Die Vorstellung vom Kinde als einer *tabula rasa*, die man als Pädagoge nach Gusto gestalten könnte, ist mit dieser Konzeption nicht vereinbar. Der Organismus besitzt immer schon eine ihm durch Erbe oder Geburt zugewachsene inhärente Kraft, die autopoietisch tätig wird. Das bedeutet aber nicht, daß der Prozeß der Selbstorganisation in seinem Ergebnis bereits vorgeprägt wäre. Es ist vielmehr entscheidend, mit welcher Wirklichkeit das autopoietische System konfrontiert wird, um diesen Input gemäß der ihm eigenen Regeln zu verarbeiten. Insofern bildet ein psychisches System eine Individualität heraus, die sich aus beidem speist: aus selbstorganisatorischen Verarbeitungsregeln und aus den Angeboten der umgebenden Wirklichkeit.

2.3 Begrenzung der Selbsterschaffung: Das Erzählen der Grausamkeit

Daran schließt sich die Frage, welches Autonomiemaß denn dem autopoietischen System zur Verfügung steht. Sozialisationstheoretisch vorgebildet, pflegen wir, besonders wenn wir schon in den 70er Jahren Erziehungswissenschaft betrieben, zu sagen, daß dieses sehr

beschränkt sei, und wir denken an den schichtspezifischen Sprachcode und ähnliche Determinationen. Dagegen schreibt LUHMANN: Sozialisation hat es nicht einfach mit einer Übertragung von Konformitätsmustern zu tun, sondern mit der durch Kommunikation ständig reproduzierten Alternative von Konformität oder Abweichung, Anpassung oder Widerstand. LUHMANN geht davon aus, daß die Abweichung die größeren Individualisierungschancen biete (vgl. LUHMANN 1987a, S. 181).

Sozialisation ist für ihn immer Selbstsozialisation aus Anlaß von sozialer Kommunikation. Zur letzteren gehört auch die Veranstaltung Erziehung als absichtsvolle Kommunikation. Dieses Unternehmen sei aber nicht geeignet, Sozialisation abzulösen. Zwar habe es auch Effekte, doch stimmten diese kaum mit den beabsichtigten Zielen überein (vgl. LUHMANN 1987b, S. 68). Diese Skepsis ist vor dem Hintergrund der theoretischen Prämissen natürlich berechtigt, denn der Verlauf des Selbstorganisationsprozesses ist grundsätzlich nicht prognostizierbar. Die Verarbeitungsregeln des Organismus sind nur die seinigen und nur ihm verfügbar. Das Dilemma, in welchem Erziehung deshalb nach Luhmann steckt, ist dieses, daß Erziehung immer noch davon ausgeht, sie könne planbare Effekte zeitigen. Zu diesem Zweck behandle Erziehung den Menschen wie eine Trivialmaschine, die auf einen bestimmten Input einen bestimmten Output liefere. Dieser Zwang impliziert eine Trivialisierung des Freiheitsbegriffs. Freiheit ist danach nur noch „Einsicht in Notwendigkeit, Bereitschaft, das Notwendige aus eigenem Entschluß zu tun, also Mitwirkung des Selbst unter Verzicht auf eine Störung des Programms“ (LUHMANN 1987a, S. 193). Und in der Tat, wenn wir die Geschichte der Bildungsidee verfolgen, dann sehen wir, daß dem Pädagogischen dieser Gedanke lange inhärent war, Autonomie als relative zu denken und die Menschen zu lehren, die Sachzwänge zu akzeptieren.

Vor diesem Hintergrund dürfte die Aufgabe von Erziehung weniger darin liegen, von den Menschen etwas Bestimmtes zu wollen, als vielmehr zuzulassen, daß sie, als selbstorganisierende Organismen gedacht, Autopoiese durch eine Teilhabe an der Fülle der Wirklichkeit vollziehen können und so den Raum der Individualisierungsmöglichkeiten zu erweitern. Zwar wird man ohne Sorge sein können, daß die Menschen durch Erziehungsprozesse, und seien sie auch noch so ausgeklügelt, ausnahmslos als Mimikry ihrer Erzieher sich organisieren, weil ihre Selbstorganisationsregeln zunächst einmal jeweils einzigartig sind. Da diese Regeln aber nicht nur genetisch sind, sondern auch ein Produkt der jeweiligen Individualgeschichte und damit der Begegnungen mit der ihnen angebotenen Umwelt, wird der Individualisierungsspielraum durch erzieherische Bemühungen vor allem im Kultur- oder Gesellschaftsmaßstab zunehmend eingengt. Die Frage, die sich heute stellt, ist also nicht mehr die, wie ich Freiheit bei dem Zwange kultiviere, sondern ob und wie wir autopoietische Prozesse ohne Zwang zulassen wollen. Mit dieser Auffassung ist der Boden der Überlegungen LUHMANNs bereits verlassen, denn er geht immerhin noch davon aus, „daß derjenige, dem Erzogenwerden zugemutet wird, aus dieser Paradoxie des Pädagogischen (...) Möglichkeiten bezieht, und sei es auch nur, sich der Zumutung zu entziehen“ (OELKERS 1987, S. 192). Das erscheint mir offengestanden als eine Zumutung, Zwang zu erzeugen, um zu lehren, wie man sich dem Zwang entzieht. Für eine Entscheidung in dieser Frage ist die Auskunft „Methexis“ noch unzureichend, sie ist eine Art Diskussionsbasis, die verkürzt heißt: Zulassen statt Machen; Teilhaben lassen statt Fremdgestalten.

Wer bis hierhin mitzugehen bereit war, wird sich mit Recht fragen, wie es denn angesichts dieser Perspektiven um das Subjekt bestellt sei und ob das Zulassen denn keine Grenze erfahren müsse, ob es keine Haltelinie für ein ja immerhin mögliches Expansionsstreben einzelner autopoietischer Systeme gebe, das etwa zu Lasten anderer gehe.

Zunächst zur Frage des Subjekts, sie ist leicht zu beantworten. Eine Theorie autopoietischer Systeme ist eine Theorie des Individuums, nicht des Subjekts. Im Gegensatz zu OELKERS (ebd., S. 193) bin ich der Auffassung, daß mit dem Verzicht auf den Gedanken einer den Organismen innewohnenden gemeinsamen menschlichen Substanz nicht mehr von Subjekten geredet werden kann. (So argumentiert auch GRIPP-HAGELSTANGE 1991, S. 88). Ich halte das aber auch nicht für beunruhigend, soweit es den Lebensverlauf der einzelnen Individuen betrifft. Ob sie dieses Leben als ein mehr oder weniger gelungenes deshalb erachten, weil es einen Beitrag zur Höherbildung der Menschheit geleistet hat, oder weil es einfach nur Individualisierung ohne allgemeine Richtung war, ist für die Betroffenen einigermmaßen belanglos, denn auch der vermeintliche Beitrag zur Höherbildung der Menschheit ist nur ein individueller und als ein Resultat, das erst nach der Geschichte meßbar wäre, für den einzelnen allenfalls eine vage Zuversicht, eine Tröstung, die ihn vielleicht mit der Todestatsache zu versöhnen in der Lage war, als man weniger an ein Leben diesseits des Todes denn an ein solches jenseits glaubte. Um es noch einmal klar zu sagen: Ein Selbstorganisationsprozeß ist hinsichtlich seines Gelingens nicht nach Kriterien zu beurteilen, die von außerhalb kommen. Das ist etwas anderes als in autopoietischen Systemen wie denen, die ein wirtschaftliches Unternehmen ausmachen. Die ihm inhärente Ordnung mag nach dem Grad des erreichten Wohlstands beurteilt werden (vgl. WEIZSÄCKER 1989, S. 51f.). Wenn überhaupt ein Urteil über das Gelingen eines psychischen Selbstorganisationsprozesses sensu Leben möglich ist, dann steht es ausschließlich dem Individuum selbst zu. Es kann vielleicht einschätzen, ob es in seinem Prozeß der Selbstorganisation alle Möglichkeiten der Differenzierung genutzt hat. Aber wir sehen schon: Auch das ist nicht umstandslos zu postulieren. Denn dieses Maß: Maximum der möglichen Differenzierung läuft darauf hinaus, Komplexitätssteigerung (und nicht -reduktion, wie wir bei Luhmann noch vor seiner autopoietischen Wende lernten) positiver zu beurteilen als Konservierung oder Reduktion von Komplexität. Und wir fingen wieder an, Gebildete von weniger Gebildeten zu unterscheiden und zählten uns selbst natürlich zu den ersteren, hätten darob ein schlechtes Gewissen und verlangten erneut, daß alle Menschen gleich gebildet werden sollten, wohl wissend, aber nicht aussprechend, daß wir dieses nicht wirklich befürchten müssen.

Vermutlich tun wir gut daran, dem einzelnen nicht auch noch die Erwartung aufzubürden, er solle gewissermaßen vor einer Komplexitätsnormenkontrollbehörde darüber Rechenschaft ablegen, ob er auch hinreichend differenziert habe. – „Die Skepsis“, so schreibt ODO MARQUARDT in einer hierauf anwendbaren Überlegung, „wünscht sich zwar den vermeidlichen Einzelnen: die gebildete Individualität. Aber sie rechnet mit dem unvermeidlichen Einzelnen: das ist jeder Mensch, weil er unvertretbar sterben muß und zum Tode ist. Dadurch ist das Leben des Menschen stets zu kurz, um sich von dem, was er schon ist, in beliebigem Umfang durch Ändern zu lösen: er hat schlichtweg keine Zeit dazu“ (MARQUARDT 1981, S. 16f.).

Es kommt noch ein anderes Bedenken hinzu, welches dagegen spricht, Komplexitätssteigerung zum grenzenlosen Ziel menschlicher Selbstorganisation zu erheben: Komplexitätssteigerung setzt Freiheit voraus. „Sie kann bei schrankenlosem Individualismus zu einer totalen Zerstörung der Gesellschaft führen und damit der Freiheit durch das eigene Überschlagen den Boden entziehen. Denn ohne eine Gesellschaft,“ so findet zumindest FRIEDRICH CRAMER, „in die der Mensch eingebettet ist und durch die er kontrolliert wird, ist er nicht frei (...) Der enorme Zuwachs an Komplexität durch Freiheit, der andererseits der menschlichen Gesellschaft nützlich ist – eine sich frei entfaltende Gesellschaft ist ef-

fektiver als eine reglementierte –, diese Komplexität muß dennoch irgendwie reduziert werden“ (CRAMER 1989, S. 299). – Gibt es also eine Grenze für Selbsterschaffung und finden wir für sie eine geeignetere Definition als die kryptische Formulierung von der erforderlichen Einsicht in die Sachzwänge, die SCHLEIERMACHER mit HELMUT SCHMIDT vereint?

Es läge natürlich nahe, eine Ethik der Selbstorganisation zu fordern, die diese Grenzen definiert. So ist als ethischer Imperativ unlängst vorgeschlagen worden: „Handle im Bewußtsein, daß von Deinem Tun das Gedeihen des Ganzen abhängt!“ (MOCEK 1990, S. 172). Wir sehen sofort, daß dieser ethische Weg nicht gangbar ist. Er läuft auf ein funktionales Äquivalent zur Höherbildung der Menschheit hinaus und ist als solcher nicht begründbar. – Mir scheint demgegenüber ein Weg näher zu liegen, den RICHARD RORTY vorgezeigt hat:

In seinem Buch „Kontingenz, Ironie und Solidarität“ (RORTY 1989) optiert der Neopragmatist RORTY für Ironie und Solidarität, eine auf den ersten Blick bizarre Kombination aus Einsicht in die Kontingenz der Sprache, des Selbst und des Gemeinwesens. Neben der Kontingenz der Sprache, auf die ich jetzt nicht weiter eingehen möchte, sieht RORTY eine Kontingenz des Selbst. FREUD, so meint er, habe es vermocht, die Kontingenz unseres Bewußtseins auf die Kontingenz unserer Erziehung zurückzuverfolgen. Das war eine epochale Idee, insofern mit ihr jeder Versuch abgewiesen werden mußte, eine Allgemeinheit des Moralgefühls zu postulieren. Es ist idiosynkratisch. FREUD habe uns eine Moralphsychologie an die Hand gegeben, die es erlaube, den starken Dichter als einen Archetyp des Menschlichen zu sehen. Ich denke, daß diese Idee eine sehr gute Anknüpfungsmöglichkeit zur Theorie der Selbstorganisation bietet, aber auch zu dem heute erforderlichen Übergang von Wissenschaft auf Kunst. Da Wissenschaft sich demzufolge nicht mehr auf eine Allgemeinheit von Moralität verpflichten läßt, verbindet sich über die Selbsterschaffungsidee Wissenschaft hin zur Kunst.

Warum soll das Leitbild des starken Dichters vor uns stehen? – „Wir werden das bewußte Bedürfnis des starken Dichters, das darin besteht, zu zeigen, bekanntzugeben, daß er keine Kopie und keine Replik ist, als eine Form des jedem von uns eigenen unbewußten Bedürfnisses sehen, sich mit der blinden Prägung zu versöhnen, die der Zufall ihm gegeben hat, sich durch Neubeschreibung dieser Prägung in Ausdrücken, die, wie marginal auch immer, doch seine eigenen sind, ein Selbst zu schaffen“ (ebd., S. 83).

Aber hier entsteht natürlich noch eine zweite Frage, die nach der Art der Relativierung des Selbsterschaffungsprozesses. Noch einmal: Die Kontingenz der Sprache und die Kontingenz des Bewußtseins sind geradezu Aufforderungen, diese Zufälligkeit nicht hinzunehmen, sondern in die eigene Hand, aber: diese Kontingenz bedarf der Begrenzung. Eine Begrenzung ist jedoch nur denkbar, wenn die Gestalt der Sozialität selbst nicht determiniert, sondern in der Hand ihrer Mitglieder ist. Wir müssen also voraussetzen können, daß als drittes auch das liberale Gemeinwesen kontingent ist.

RORTY möchte, daß die Unterscheidungen zwischen Absolutismus und Relativismus, zwischen Rationalität und Irrationalität, zwischen Moralität und Zweckdenken zunächst einmal außer Kraft gesetzt werden, denn sie schaden dem, was Voraussetzung für die Zulässigkeit von Selbsterschaffung ist, nämlich die Entwicklung der Demokratie. RORTY meint damit die liberale Demokratie und knüpft insoweit an DEWEY an. Liberal ist eine Gesellschaft dann, „wenn sie sich damit zufrieden gibt, das ‚wahr‘ zu nennen, was sich als Ergebnis solcher Kämpfe (der Worte, D.L.) herausstellt“ (ebd., S. 96). Eine zweite Voraussetzung der liberalen Gesellschaft, beziehungsweise besser eine Neubeschreibung des Li-

beralismus sieht RORTY darin, „daß die Hoffnung, Kultur im ganzen könne ‚poetisiert‘ werden, den Platz der aufklärerischen Hoffnung einnimmt, Kultur könne ‚vernünftig‘ gemacht oder ‚verwissenschaftlicht‘ werden“ (ebd., S. 98).

Liberalität als Einsicht in die Kontingenz und deshalb als Eröffnung der Möglichkeit zur poetischen Selbsterschaffung. Und dann kommt die Begrenzung: „Eine Gesellschaft ist dann liberal, wenn ihre Ideale durch Überzeugung statt durch Gewalt, durch Reform statt durch Revolution, durch freie, offene Begegnungen gegenwärtiger sprachlicher und anderer Praktiken mit Vorschlägen für neue Praktiken durchgesetzt werden. Das heißt aber, eine liberale Gesellschaft hat kein Ideal außer Freiheit, kein Ziel außer der Bereitschaft abzuwarten, wie solche Begegnungen ausgehen, und sich dem Ausgang zu fügen“ (ebd., S. 109f.).

RORTY denkt an eine poetisierte Kultur, in der die Gestalt des Dichters, genauer: die des Romanschreibers, zu einer Art Leitbild wird. Ihm weist er einen spezifischen Ort zu: „So haben die Opfer von Grausamkeit, die Menschen, die leiden, nicht viel Sprache. Deshalb gibt es so etwas wie ‚die Stimme der Unterdrückten‘ oder ‚die Sprache der Opfer‘ nicht. Die Sprache, die die Opfer vorher benutzten, paßt nicht mehr, und sie leiden zu viel, um neue Wörter zusammensuchen zu können. Deshalb muß jemand anderer für sie die Arbeit übernehmen, ihre Situation in Worte zu fassen. Dazu eignen sich liberale Roman-schreiber, Dichter oder Journalisten gut, liberale Theoretiker im allgemeinen gar nicht“ (ebd., S. 160).

Die Selbsterschaffung ist also keine Selbstbespiegelung, sondern Erschaffung am anderen. Das Bild des Dichters unterscheidet sich indessen nun deutlich von dem Bild des Literaten, der den Aufklärungstheoretikern vielleicht gut und billig war. Es geht nicht darum, ihn mit einer Aura zu versehen. Er hat keinen Nachfolger, er sucht nicht das Schöne, sondern das Erhabene.

„In Kasbeam machte mir ein sehr alter Frisör einen sehr mittelmäßigen Haarschnitt: Er plapperte von einem Baseball spielenden Sohn und spuckte dabei mit jedem Explosivlaut auf meinen Nacken und rieb sich immer wieder die Brille an meinem Frisierumhang sauber, oder er unterbrach seinen zittrigen Scherenschnitt, um verblichene Zeitungsausschnitte hervorzuholen, und, so unaufmerksam war ich, daß ich plötzlich erschrak, als er auf seinen Tisch zeigte, und ich erkannte, daß der bärtige junge Baseballspieler auf dem Bild schon seit 30 Jahren tot war.“

Diese kurze Episode aus „Lolita“, von der NABOKOV schrieb, daß sie ihn einen Monat gekostet habe, ist für RORTY die kondensierte Form des Problems, um welches es ihm geht: Wie kann man verhindern, daß es eine Grausamkeit gibt, die ich nicht wahrnehme? – Die Antwort heißt: Es ist die Aufgabe der Romane und der Kunst im allgemeinen, uns vor der uns innewohnenden Tendenz zur Grausamkeit zu warnen, die droht, wenn wir nach Autonomie streben. Auf sie kann man nicht theoretisch aufmerksam machen wie auf eine soziale Ungerechtigkeit, sondern von ihr ist zu erzählen.

2.4 Das Erhabene

Nun gibt es aber keine Wahrheit außerhalb der Sprache, von der aus man beweisen könnte, daß Freundlichkeit besser als Folter ist. Das ist eine unumwundene Konsequenz pragmatischer Theorie. Was also tun? – Man müßte versuchen, so meint RORTY, „ohne etwas jenseits von Geschichte und Institutionen auszukommen“ (ebd., S. 306). Jenseits, das heißt ohne die Vorstellung, daß wir mit allen anderen Menschen solidarisch seien, weil auch sie

vernünftig sind. Diese Idee KANTs reicht wohl nicht. Wir wissen längst, daß die Solidarität mit denen am größten ist, die uns nahe sind. Alle Menschen des Globus können das nicht sein. Sie ist eine Säkularisierung der Idee von der Einswerdung mit Gott. Es sind Selbstzweifel angebracht an der eigenen Sensibilität für die Schmerzen und Demütigungen anderer, Zweifel daran, daß gegenwärtige institutionelle Arrangements angemessen mit diesen Schmerzen und Demütigungen umgehen können.

Deswegen kommt RORTY zu einer überraschenden Schlußfolgerung: Wer denkt, die Selbsterschaffung im Bilde des Romane schreibenden Literaten sei die Alternative für menschliche Autonomie schlechthin, der sieht sich getäuscht. RORTY fordert dazu auf, das Verhindern von Grausamkeit und Schmerz noch über das Erhabene zu stellen. Er behauptet, daß dieses nicht begründbar sei, dieses aber ebensowenig, so sagt er, wie NIETZSCHES Auffassung, daß genau das Sklavenmoral sei. Und so kommt er zurück zu seiner Mahnung, öffentliche von privaten Fragen zu unterscheiden. Man müsse nämlich differenzieren zwischen der „Frage ‚Glaubst und wünschst Du, was ich glaube und wünsche?‘“, also zwischen einer gemeinsamen Metaphysik, und der „Frage ‚Leidest Du?‘“, einer ganz untheoretischen Konkretheit jenseits des Erhabenen (ebd., S. 320). – Für Solidarität gibt es eben keine Gründe, sondern sie entsteht allein dadurch, daß man sich für sie entscheidet.

Der Rückgriff auf RORTYs neopragmatistische Konzeption scheint für die notwendige Erweiterung des Selbstorganisationskonzepts nun folgende Erträge zu bringen:

Erstens eine Transgression von Wissenschaft in die Richtung der Kunst, welche zweitens durch das Bild des starken Dichters in die Vorstellung von Selbsterschaffung als eines poetischen Prozesses aufgenommen wird, welches drittens eine Differenzierung des poetischen Produkts nach sich zieht in Erhabenheit und im Vorrang zu ihr in die Erzählung der Grausamkeit. Wir lassen damit eine Rekursion hinter uns, auf die eine rein systemtheoretische Selbstorganisationstheorie verwiesen bleibt, die sich, die wenigen Einlassungen Luhmanns zur Kunst beweisen es, mit der Differenzierung von Kunst und Nicht-Kunst, von schön und nicht-schön und mit Fragen der Stildifferenzierung begnügen muß (vgl. LUHMANN 1984 und 1986), allesamt Fragen, die dem Kunstverständnis außen bleiben, welches ich unterlegen möchte, wenn ich mit RORTY über die Narration der Grausamkeit oder das Erhabene rede. Nirgendwo wird die Differenz zwischen LUHMANN und RORTY so deutlich wie in dem Diktum des ersteren: „Keine Wissenschaft kann menschliches Leid als dritten Wert neben Wahrheit und Unwahrheit einsetzen; aber man kann Forschungsprogramme entwerfen, die sich mit den Formen und Ursachen menschlichen Leidens befassen“ (LUHMANN 1987a, S. 200). – Das, so sieht es RORTY, führt zu nichts, und deshalb gerade ist menschliches Leid nicht der dritte Wert neben anderen, sondern der erste. Demokratie hat deshalb Vorrang vor Objektivität.

Wir möchten nun wissen, was das bedeuten könnte, Erhabenheit und Erzählung der Grausamkeit. Lesen wir zunächst ein Gedicht von SUGAWARA KATSUMI aus dem Jahre 1955:

Der Stuhl war umgefallen.
Als ich hineinging
wurde gerade jemand abgeführt.
Ein Mann mit aufgekrepelten Hemdsärmeln
lehnte sich an einen großen Tisch
und trank Tee.
Sobald der Stuhl wieder aufgestellt war
setzte ich mich darauf.

Jetzt war ich an der Reihe.

Dieses Gedicht des japanischen Kommunisten spielt auf eine Inhaftierung aus dem Jahre 1935 an, etwas das wir wissen. Aber auch ohne diese Information erkennen wir unmittelbar, daß es sich um ein Verhör handelt, dem der Träger des lyrischen Ich unterzogen wird. Das Gedicht ist lakonisch und deutet nur an. Aber in der extremen Zurückhaltung deutet es auf einen Gewaltakt, es erzählt eine Grausamkeit: In diesem Raum hat ein Verhör stattgefunden, bei welchem Gewalt ausgeübt wurde, ein Stuhl war umgefallen, ein Mann hat seine Ärmel aufgekrempt und trinkt im Angesicht des Delinquenten Tee, nur er. Eine kurze Pause zur Wiederherstellung der Arbeitskraft des Inquisitors. Der nächste ist gefesselt, er kann den Stuhl, auf den er sich setzen soll, nicht selbst aufstellen, dieses wird getan. Er ist ein Element einer Reihe, an der der Teetrinkende, Hemdsärmelige sein Amt ausübt.

Ein zweites Beispiel für die Darstellung der Grausamkeit: Die rechte Tafel des Triptychons „Kreuzigung 1965“ von FRANCIS BACON. Wir sehen eine irgendwie am Boden gekrümmte Figur, die vielleicht die Kreuzabnahme zitiert, vielleicht aber auch einen Mitgekreuzigten. Links davon im Hintergrund zwei männliche Gestalten vor einer Art Betgestühl oder Bar, Trinker, Agenten, Dunkelmänner? Und dann das Auffällige: Die geschundene Kreatur im Vordergrund trägt eine Hakenkreuzbinde und eine französische Kokarde. Diese Embleme sind Anlaß für vielerlei Spekulationen über die politische Botschaft des Bildes gewesen, die BACON selbst heftig dementiert hat. Worum es ihm gehe, so hat BACON gemeint, das sei einzig und allein die Entfernung von Schutzschirmen, die Entstellung der gewohnten Erscheinung, in der eine gewalttätige Wirklichkeit zum Ausdruck komme. – Darstellung der Grausamkeit.

Und dann das Erhabene: Es geht um das Bild „Who's afraid of red, yellow and blue III“ von BARNETT NEWMAN. Es gehört zu einer Serie von insgesamt vier Bildern gleichen Titels des amerikanischen Malers BARNETT NEWMAN, entstanden 1966/67. Es ist 2,45 m hoch und 5,44 m breit. Newman hat mit diesem Bild explizit die Absicht verfolgt, durch eine Unüberschaubarkeit des Bildes das Faktum des begrenzten Bildfeldes sowohl zu bestätigen (assert) als auch zu überwinden (overcome). Im Gegensatz zur europäischen Tafelmalerei, die sich durch eine begrenzte Zahl von Blickpunkten charakterisiert, ist die Zahl der Blickpunkte in diesem Bild unbegrenzt. Es soll desorientierend sein, das Kontinuum des Rot soll Fülle, Expansion, Energie und prinzipielle Indifferenz gegenüber aller Begrenztheit, Form und Bestimmtheit zum Ausdruck bringen. Die Farbkomposition ist gezielt als eine Kritik an Mondrian gedacht, der nach NEWMANs Meinung in europäischer Manier versucht habe, die polaren Buntfarben Rot, Gelb und Blau zu domestizieren und zu beschlagnahmen, indem er eine in sich ausbalancierte Komposition anstrebte. MONDRIAN habe als Europäer mathematische Äquivalente der Natur gesucht, wohingegen der Amerikaner NEWMAN für sich beansprucht, mit seinen Bildern eine völlig andersartige Wirklichkeit zu schaffen. „Sie beginnen“, so schreibt MAX IMDAHL (1989, S. 250), „mit dem Chaos der reinen Phantasie und des reinen Gefühls, das heißt, sie beginnen mit nichts, was auf physikalische, visuelle oder mathematische Gewißheiten zurückverweist, und sie bringen aus dem Chaos der Emotion Bilder hervor, welche diese intangiblen Emotionen realisieren.“

Für BARNETT NEWMAN ist das Bild „Who's afraid of red, yellow and blue III“ Ausdruck des Erhabenen, insofern es „reduced to the primaries“ ist (NEWMAN 1990, S. 192). Es folgt dem Impuls der modernen (!) Kunst, das Schöne zu zerstören (ebd., S. 172).

Mit diesen beiden Hinweisen spiele ich auf zwei gewichtige Motive für JEAN-FRANÇOIS LYOTARD an, dieses Bild als Ausdruck oder besser Inbegriff dessen zu werten, was

ihm für eine postmoderne Ästhetik vorschwebt. „Mit dem Namen Postmoderne belege ich (...) einen sehr wichtigen Gedanken, nämlich, daß der Modernismus, nicht die Moderne, nicht mehr möglich ist, nämlich eine Kunst, die ein allgemeines Emanzipationsprojekt begleitet, unterstützt und illustriert“ (LYOTARD 1989, S. 326). Das bedeutet, daß eine Indienstnahme der Kunst nicht in Betracht kommt, die zu fatalen Folgen für das ursprünglich KANTISCHE Projekt des Erhabenen geführt hatte. Es war mit einem „bombastischen Geistbegriff“ (WELSCH 1989, S. 187) verbunden und gefolgt entweder von unfreiwilliger Komik, oder, was schlimmer war, von einer Überlagerung oder Gleichsetzung mit dem Schönen, welches seine Instrumentalisierung im Faschismus erlaubte.

Heute ist die Vorstellung von Erhabenheit davon abzulösen. – „Das Ästhetische will nicht zur Macht kommen, sondern das Prinzip der Macht demaskieren“ (LENK 1991, S. 21). Schon bei ADORNO ist das Erhabene zur Matrix des Schönen geworden, weil er gesehen hat, daß das Kunstwerk die Versöhnung nicht mehr leisten kann (vgl. WELSCH ebd., S. 190f.). Auf „Harmonie und Ganzheit des Differenten“ (WELSCH 1990, S. 164) zielte das Schöne, das Erhabene im postmodernistischen (nicht-modernen) Sinne will „Anerkennung des Differenten, Verbot von Übergriffen, Aufdeckung impliziter Überherrschung, Widerstand gegen strukturelle Vereinheitlichung, Befähigung zu Übergängen ohne Gleichmacherei“ (ebd., S. 165). Insofern ist eine Ästhetik des Erhabenen ein Pendant zu einer Kultur, die durch Pluralität gekennzeichnet ist und durch den Verlust der Möglichkeit und der Bereitschaft, die eine Form oder den einen Inhalt gegenüber allen anderen durchzusetzen. Die Wirklichkeitsformen sind plural. Sie können es gar nicht anders sein, wenn wir die Idee der Selbstorganisation ernstnehmen. Denn: Jedes Individuum bringt seine Wirklichkeit hervor, und es gibt keine Theorie, deren Rechtfertigungskapazität ausreichen würde, um die Wirklichkeit des oder der einen gegenüber derjenigen des oder der anderen vorzuziehen.

Das ist indessen keine Option für Beliebigkeit. Den überraschten Kritikern der Postmoderne, die postmodernes Philosophieren mit „anything goes“ gleichsetzen und in jeder Zeile das Aufkeimen des Faschismus wittern, zeigt LYOTARD, daß das Erhabene immer beides ist, Abrücken vom Modernismus und Einstellen in die Kontinuität der Moderne.

„Die moderne Ästhetik ist eine Ästhetik des Erhabenen, bleibt aber als solche nostalgisch. Sie vermag das Nicht-Darstellbare nur als abwesenden Inhalt anzuführen, während die Form dank ihrer Erkennbarkeit dem Leser oder Betrachter weiterhin Trost gewährt und Anlaß von Lust ist. Diese Gefühle aber bilden nicht das wirkliche Gefühl des Erhabenen, in dem Lust und Unlust aufs innerste miteinander verschränkt sind (...). Das Postmoderne wäre dasjenige, das im Modernen in der Darstellung selbst auf ein Nicht-Darstellbares anspielt; das sich dem Trost der guten Formen verweigert, dem Konsens eines Geschmacks, der ermöglicht, die Sehnsucht nach dem Unmöglichen zu teilen; das sich auf die Suche nach neuen Darstellungen begibt, jedoch nicht, um sich an deren Genuß zu verzehren, sondern um das Gefühl dafür zu schärfen, daß es ein Undarstellbares gibt“ (LYOTARD 1982, S. 140).

Das Erhabene, das Undarstellbare läßt sich nur umschreiben. In seinem Interview mit CHRISTINE PRIES spricht LYOTARD von dem von der Einbildungskraft empfundenen Schmerz und er meint, es sei „absolut nicht vorschreibbar, welcher Zusammenhang (...) zwischen dieser Schuld und der Gerechtigkeit, kurz: zwischen der Ethik und der Ästhetik besteht. Ich sehe sehr wohl den gemeinsamen Punkt, aber nicht genug den Unterschied. Der gemeinsame Punkt ist das ‚Nicht-Vergessen‘, der Kampf gegen die Amnesie, die wahrscheinlich immer das Verbrechen ist.“

Mit dieser Auskunft können wir zu RORTY zurückkehren und zu seinem Primat der Darstellung von Grausamkeit vor dem Erhabenen. Ich denke, es ließ sich sowohl anschaulich, an den Bildern von BACON oder an dem Gedicht von KATSUMI wie auch in den theoretischen Passagen LYOTARDS zeigen, daß die Differenzierung des Erhabenen und der Darstellung der Grausamkeit nicht zwingend ist. Es ist möglich, ja es kommt vielmehr darauf an, das Erhabene so zu konstituieren, daß die Darstellung der Grausamkeit gegen das Vergessen in ihm ist. Die Notwendigkeit einer Hierarchisierung ergibt sich dann nicht, und es läge uns mit dem Erhabenen ein bestimmtes Unbestimmtes vor, welches eine Antwort wäre, wenn wir gefragt werden: Sind Selbstorganisationsprozesse beliebig? Wir könnten dann sagen: sie sind plural, aber nicht beliebig. Die Gestalt des starken Dichters, der im Erhabenen den undarstellbaren Schmerz, die Grausamkeit wider das Vergessen zur Darstellung bringt, ist das Bild von Selbsterschaffung, von dem wir glauben, daß es diesem historischen Zeitpunkt angemessen scheint, daß es aus pragmatischen, nicht letztbegründbaren Erwägungen das Bild vor unseren Augen sein könnte, wenn wir erzieherische Methexis anstreben. Unsere Aufgabe ist es dann nämlich, die Hindernisse dafür wegzuschaffen, die Teilhabe in einer Freiheit in Frage stellen, welche es den jungen Menschen allererst erlaubt, ihre Selbstorganisation nach dem Bild des Erhabenen zu vollziehen, jenes Bild, das wir nicht ausfüllen können, das jeder für sich zu gestalten versuchen wird. Hier ist ein Mißverständnis denkbar, welches in eine Richtung ginge, die im 18. Jahrhundert bereits falsch angelegt war. So können wir bei CARL GROSSE in seinen Ausführungen über das Erhabene aus dem Jahre 1788 lesen:

„Und daher ist es Pflicht der Erziehung, bey jeder jugendlichen Seele, die der Wärme noch empfänglich ist, das Gefühl des Schönen und Erhabenen zu einer thätigen Empfindung zu bilden, sie nach diesem Gefühle zu leiten, und ihr die Bahn zu eröffnen, auf der sie sich immer zu hohen Thaten erwärmt, zu Thaten, die ein Abguß schätzbarer Tugenden sind (...)“ (GROSSE 1990, S. 73).

Nein, das gerade nicht: nicht bilden, nicht leiten, keine hohen Taten und kein Abguß von Tugenden. Das ist bei aller Beteuerung des Gegenteils Bevormundung, Richtungsweisung und Mimesis. Was soll man dann tun, damit Erhabenheit auch gewährleistet sei als Widerstand gegen das Vergessen, als darstellende Erinnerung der Grausamkeit? Es gibt keine Gewährleistung und nichts ist zu machen, sondern viel zu unterlassen. Zulassen. Und vielleicht dieses: Geben wir denen etwas, die sich selbst erschaffen: geben wir ihnen Rot, Gelb und Blau und seien wir – mit NEWMAN – ohne Sorge: „Why should anybody be afraid of red, yellow and blue“ (NEWMAN 1990, S. 192)?

Literatur

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
 BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum, 1979, S. 28–45.
 CRAMER, F.: Chaos und Ordnung. Die komplexe Struktur des Lebendigen. Stuttgart 1989.
 GRIPP-HAGELSTANGE, H.: Vom Sein zur Selbstreferentialität. Überlegungen zur Theorie autopoietischer Systeme NIKLAS LUHMANNs. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 39 (1991), 4.1, S. 80–94.
 GROSSE, C.: Über das Erhabene. St. Ingbert 1990. (Erstdruck 1788)
 HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968.
 IMDAHL, M.: BARNETT NEWMAN. Who's afraid of red, yellow and blue III. In: PRIES, CHR. (Hrsg.): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. Weinheim 1989, S. 233–252.
 KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Berlin 1790.

- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- KNORR-CETINA, K.: Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 40 (1989), 1/2, S. 86–96.
- LAERMANN, K.: Das rasende Gefasel der Gegenauflklärung. DIETMAR KAMPER als Symptom. In: Merkur 34 (1985), 3, S. 211–220.
- LENK, E.: Ethik des Ästhetischen. Bern 1991.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: 27. Beih. ZfPäd. Weinheim/Basel 1991, S. 109ff.
- LUHMANN, N.: Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In: Delfin 3 (1984), S. 51–69.
- LUHMANN, N.: Das Medium der Kunst. In: Delfin 7 (1986), S. 6–15.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1987a.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswissens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987b, S. 57–75.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen 1990.
- LYOTARD, J.-F.: „Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?“ In: Tumult 4 (1982), S. 131–142.
- LYOTARD, J.-F.: Das Undarstellbare – wider das Vergessen. Ein Gespräch zwischen JEAN-FRANÇOIS LYOTARD und CHRISTINE PRIES. In: PRIES, Chr. (Hrsg.): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. Weinheim 1989, S. 319–348.
- MARQUARDT, O.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart 1981.
- MATURANA, H.R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden 1985 (2. durchges. Auflage).
- MATURANA, H.R./VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die Biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München 1987.
- MOCEK, R.: Einsicht statt Voraussicht – Aspekte einer Ethik der Selbstorganisation. In: Selbstorganisation. Jahrbuch für Komplexität in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften, hrsg. v. U. NIEDERSEN, Bd. 1. Berlin 1990, S. 163–177.
- NEWMAN, B.: Selected Writings and Interviews. New York 1990.
- OELKERS, J.: System, Subjekt und Erziehung. In: Ders./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 175–201.
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M. 1989.
- RUHLOFF, J.: Zur Kritik der emanzipatorischen Pädagogik-Konzeption. In: Stein, G. (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Hamburg 1979, S. 181–194.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 155–181.
- WEIZSÄCKER, CHR. V.: Ordnung und Chaos in der Wirtschaft. In: Ordnung und Chaos in der unbelebten und belebten Natur. Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Stuttgart 1989, S. 43–58.
- WELSCH, W.: Adomos Ästhetik: eine implizite Ästhetik des Erhabenen. In: PRIES, CHR. (Hrsg.): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. Weinheim 1989, S. 185–216.
- WELSCH, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Mozartstr. 9, W – 1000 Berlin 49